

Pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli

Helena Smrtnik Vitulić

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

helena.smrtnik@pef.uni-lj.si

Barbara Sicherl Kafol

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

Helena Korošec

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

helena.korosec@pef.uni-lj.si

Uršula Podobnik

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

ursa.podobnik@pef.uni-lj.si

Simona Prosen

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

simona.prosen@pef.uni-lj.si

Vesna Geršak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

vesna.gersak@pef.uni-lj.si

V raziskavi nas je zanimal pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces v okviru projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). V analizo smo zajeli štiri evalvacijske poročila iz vrtcev, šest poročil iz osnovnih in dve poročili iz srednjih šol. Uporabljena je bila kvalitativna analiza gradiva, s pomočjo katere smo prepoznali širša in ožja področja pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj. Rezultati so pokazali na šest področij delovanja, ki so bila značilna za sodelujoče v projektu: nove umetniške izkušnje (189 zapisov), sporazumevalne zmožnosti (123 zapisov), znanje in refleksija (106 zapisov), medosebni odnosi (104 zapisi), čustva in osebna rast (96 zapisov) ter ustvarjalnost (29 zapisov). Omenjeni rezultati kažejo, da so sodelujoči v procesu umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu prepoznali pomen umetnosti za različna področja delovanja, ki smo jih kot pomembna želeli razviti skozi projekt.

Ključne besede: umetniške izkušnje, sporazumevalne zmožnosti, znanje, medosebni odnosi, čustva

Uvod

V prispevku predstavljamo pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Skozi umetniške izkušnje, ki smo jih udeležali v okviru projekta z naslovom Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), smo spodbujali razvoj sporazumevalnih zmožnosti in drugih področij delovanja otrok ter mladostnikov in ostalih udeležencev procesa, tj. učiteljev, vzgojiteljev ter umetnikov. Otroci in mladostniki so sodelovali pri različnih umetnostnih vsebinah, ki so jih načrtovali in izvajali umetniki in kulturne ustanove skupaj s pedagoškimi delavci v času rednih, izbirnih in drugih dejavnosti.

V nadaljevanju predstavljamo temeljna izhodišča in strokovne podlage kulturno-umetnostne vzgoje v povezavi s predstavitev projekta SKUM.

Kulturno-umetnostna vzgoja

Zavedanje pomena umetnostne vzgoje izpostavlja vrsta avtorjev in mednarodnih strategij za razvoj kulturne ter izobraževalne politike (Bamford 2009; McCarthy idr. 2004; UNESCO 2006; 2010). Med njimi strokovne podlage dokumenta »The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education« (UNESCO 2010, 10) opredeljujejo potrebo po »uresničevanju celotnega potenciala visokokakovostne umetnostne vzgoje za doseganje pomembnih socialnih in kulturnih ciljev ter nenazadnje v korist otrokom, mladostnikom in osebam, vključenim v vseživljenjsko učenje«. Vendar se kljub danim podlagam in priporočilom soočamo s pomanjkljivim udeležanjem umetnostne vzgoje v praksi, saj prihaja do vrzeli med »uvidom, mnenji in ambicijami učiteljev umetnostne vzgoje na eni strani ter politike in javnosti v njihovi državi na drugi strani« (Ildens in Wagner 2018, 170).

Problematika vključevanja umetnostnih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces je izrazita zlasti v začetnem osnovnošolskem obdobju, saj razrednim učiteljem poučevanje umetnostnih predmetov predstavlja velik izziv, ki se mu zaradi slabše strokovne in didaktične usposobljenosti pogosto izognejo (Bamford 2009; *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010; Pangrčič 2006). Podobno kot slovenski razredni učitelji, ki imajo na tem področju težave (Pangrčič 2006), so tudi učitelji iz 78 držav, ki so poučevali umetnostne predmete v osnovni in srednji šoli, poročali, da so za to poučevanje premalo usposobljeni in bi se zanj morali dodatno formalno in neformalno izobraziti (Ildens, Bolden in Wagner 2018). Težave pri spoznavanju kulturno-umetnostnih vsebin se kažejo tudi pri slovenskih študentih razrednega pouka, ki med študijem sicer spoznavajo didaktične vsebine, povezane z različnimi umetniškimi praksami, vendar nimajo dovolj možnosti za samostojno

raziskovanje različnih umetniških področij in odločanje o tem, katere umetniške vsebine vključiti v vzgojno-izobraževalno delo in na kakšen način. Posledično študenti dajejo prednost neumetnostnim predmetom in jih ocenjujejo kot pomembnejše od umetnostnih (*Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010). Raziskave (Cergol 2003) tudi kažejo, da uporaba neustreznih pristopov pri poučevanju umetnostnih predmetov lahko vpliva na oblikovanje negativnega odnosa učencev in dijakov do umetnostnih predmetov.

Kulturno-umetnostna vzgoja in medpredmetni pristop

Vključevanje kulturno-umetnostnih vsebin pri delu z otroki/mladostniki na šolah poteka z dvema temeljnima pristopoma (UNESCO 2006): (1) s poučevanjem umetnosti znotraj posameznih umetnostnih šolskih predmetov, ki omogoča seznanjanje z različnimi umetniškimi vsebinami, razvijanje umetniških sposobnosti in povečano občutljivost za umetnost ter njeno spoštovanje; (2) z »uporabo« umetnosti kot metode poučevanja, ki omogoča vključevanje umetnosti in kulture v posamezne neumetnostne učne predmete. Prvi pristop temelji na vzgoji v umetnosti (angl. *education in the arts*), s katerim učence/dijake poučujemo določenih veščin, načinov razmišljanja in znanj o posamezni obliki umetnosti, npr. likovni, glasbeni, plesni in dramski umetnosti (Bamford 2009). Pri tem je zelo pomembno tudi učiteljevo in otrokovo/mladostnikovo povezovanje z različnimi umetniki ter kulturno-umetnostnimi ustanovami, ki jim omogočajo avtentične umetniške izkušnje (Kroflič 2019). Drugi pristop temelji na vzgoji skozi umetnost (angl. *education through the arts*) – integraciji umetnosti v učni proces, kjer poučevanje/učenje učencev/dijakov poteka preko umetniške izkušnje, npr. poučevanje slovenskega jezika preko metode ustvarjalnega giba, ki izhaja iz plesne umetnosti (Bamford 2009). Izpostavljen je medpredmetni vzgojno-izobraževalni pristop skozi horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, spretnosti in učnih vsebin (Sicherl Kafol 2007).

Pomembno je torej, da različna predmetna področja povezujemo z umetnostnimi. Integracija umetnosti v pedagoški proces ne omogoča le pridobivanja informacij o določenih vsebinah s področij umetnosti, temveč njihovo uporabo v novih kontekstih. S tem otroci/mladostniki lahko razvijajo sposobnosti opazovanja, načrtovanja, predvidevanja, eksperimentiranja, sodelovanja idr., ki so pomembne za vseživljenjsko učenje (Burdette 2011).

Učinki kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja

Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja celosten razvoj (Sicherl Kafol 2001). Pozitivne učinke vključevanja umetnosti v šolski kurikulum ugotavljajo iz-

sledki vrste raziskav (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Bellisario, Donovan in Prendergast 2012; Geršak 2016; Jeler, Kamnikar in Geršak 2021; Krek idr. 2007; Overby 2014), ki kažejo, da poučevanje z integracijo umetnosti učencem in dijakom omogoča bolj poglobljeno znanje, spodbuja analitično in kritično učenje ter spodbuja k ustvarjalnosti in domišljiji.

Kroflič (2007) izpostavlja, da je umetnost v šoli predvsem v funkciji izboljševanja splošnih miselnih zmožnosti, kot so npr. prostorska predstavljivost, funkcionalna pismenost, naravoslovno-analitično mišljenje in matematične sposobnosti. Prav tako umetnost spodbuja sposobnosti analitičnega in kritičnega mišljenja ter se lahko uporablja za motiviranje učenja in preverjanje naučenega.

O pozitivnih učinkih vključevanja umetnosti v šolski kurikulum pričajo tudi izsledki raziskave centra Johna F. Kennedyja za umetnost v vzgoji in izobraževanju (Chand O'Neal 2014), ki so pokazali, da so pozitivni odnos do umetnosti, prilagodljivost in ustvarjalnost povezani z boljšimi rezultati pri reševanju standardiziranih testov znanja.

Vključevanje umetnosti v delo otrok in mladostnikov lahko prispeva tudi k razvoju njihovih sporazumevalnih zmožnosti. Sporazumevalne zmožnosti v najširšem pomenu vključujejo vse to, kar lahko omogoča sporazumevanje z drugimi (Bešter Turk 2011). So posameznikove zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja, vrednotenja in uporabe različnih sporočil za učinkovito sporazumevanje z drugimi (Baloh 2020).

Diaz, Lisa Donovan in Louise Pascale (2006) izpostavljajo, da poučevanje z umetniško izkušnjo pozitivno vpliva na čustveni in socialni razvoj, samopodobo ter samozavest otrok in mladostnikov. Kot piše Kroflič (2007), se prav umetniška izkušnja kaže kot eden temeljnih pedagoških medijev za vstop v ključne izkušnje oziroma doživetja. Raziskave tudi kažejo, da z umetniškimi dejavnostmi lahko pozitivno vplivamo na različne vidike čustvenega in socialnega razvoja (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Cambell, Connell in Beegle 2007; Mundet-Bolos, Fuentes-Pelaez in Pastor 2017; North, Hargreaves in O'Neill 2000; Sicherl Kafol 2001). Raziskovalci tudi ugotavljajo, da različne umetniške izkušnje prispevajo k večji sproščenosti učencev in boljšemu počutju v razredu, vključevanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces pa izboljša medosebne odnose med učenci (Pramling Samuelsson idr. 2009 v Geršak idr. 2018) in spodbuja tako boljše razumevanje sebe kakor tudi ožjega ter širšega okolja.

Mednarodna raziskava DICE (DICE Consortium 2010) je pokazala, da so bili otroci in mladostniki, ki so sodelovali v programu umetniških delavnic, uspešnejši pri reševanju problemov, so se bolje spoprijemali s stresom, so bili str-

pnejši do manjšin in tujcev, so se bolje vživljali v čustva drugih, bili skrbni do drugih in se počutili samozavestnejši v komunikaciji.

Integrativno povezovanje predmetov z umetnostjo pozitivno vpliva na razredno klimo in sodelovanje med učenci. Rezultati raziskave Diaza, Lise Donovan in Louise Pascale (2006) so pokazali, da so učiteljice, ki so v svoje delo aktivno vključevale umetnost, na ta način izboljšale razredno klimo. Učenci so se pri pouku lažje svobodno izražali, zadržani učenci so se ob ustvarjanju sprostil, tujejezični pa so premostili jezikovne ovire.

Na podlagi navedenih pozitivnih učinkov kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja lahko povzamemo, da z vključevanjem umetnosti v učni proces spodbujamo razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje (Council Recommendation of May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning 2018). Kompetence za vseživljenjsko učenje, ki so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, so opredeljene na področjih pismenosti in večjezičnosti ter vključujejo matematične, naravoslovne, tehniške, inženirske in digitalne kompetence, osebnostne, družbene, učne, državljanske in podjetniške kompetence ter kompetence, povezane s kulturno zavestjo in z izražanjem (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning 2018). Navedene kompetence za vseživljenjsko učenje vključujejo kritično mišljenje, reševanje problemov, timsko delo, komunikacijo, analitične sposobnosti, ustvarjalnost in znotrajkulture sposobnosti, kar sovпада s predhodno opredeljenimi učinki kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja.

Pomen vnašanja umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces in sodelovalno delo z umetniki ter s kulturnimi ustanovami predstavljata tudi izhodišče projekta SKUM.

Problem in cilj raziskave

Različni avtorji in dokumenti na področju kulturno-umetnostne vzgoje (Bamford 2009; McCarthy idr. 2004; UNESCO 2006; 2010) poudarjajo pomen umetniških izkušenj za spodbujanje različnih področij razvoja otrok in mladostnikov. Učinki umetniških izkušenj se kažejo npr. v otrokovem/mladostnikovem znanju (Geršak 2016; Overby 2014), medosebnih odnosih (Brdnik Juhart in Slicherl Kafol 2021; North, Hargreaves in O'Neill 2000) in čustvih (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Diaz, Donovan in Pascale 2006). Skladno z navedenim smo v projektu SKUM preko umetniških izkušenj razvijali različna področja razvoja otrok in mladostnikov.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, kako vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces prispeva k različnim področjem razvoja otrok in mladostnikov.

V skladu s ciljem raziskave smo si zastavili raziskovalno vprašanje: kakšen je pomen vključevanja umetniških izkušenj v projektu SKUM za otroke in mladostnike na različnih področjih razvoja?

Postopek zbiranja podatkov

V raziskavi smo učinke umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu analizirali na osnovi evalvacijskih poročil, ki so jih napisali vzgojitelji v vrtcu in učitelji v osnovni ter srednji šoli, ki so sodelovali v projektu SKUM, pri čemer so bili v evalvacije vključeni tudi otroci/učenci/dijaki, umetniki in ponekod tudi starši. V analizo smo zajeli štiri poročila iz vrtcev, šest poročil iz osnovnih in dve poročila iz srednjih šol. V analizah so bila zajeta vsa umetniška področja. Omenjena evalvacijska poročila so nastala kot zaključna poročila primerov dobrih praks, ki so se pokazale skozi vnašanje različnih umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so sodelovale v projektu SKUM. Ta poročila so bila namenjena preverjanju rezultatov projekta.

Postopek obdelave podatkov

Za kvalitativno analizo poročil smo uporabili vsebinsko analizo gradiva z odprtim kodiranjem (Mesec 1998). Na podlagi analize poročil smo oblikovali ključne kode (pojme) in jih (na podlagi sorodnosti) povezali v pripadajoče podkategorije ter kategorije, ki se nanašajo na področja razvoja otrok in mladostnikov. Zastopanost posameznih podkategorij in kategorij smo predstavili s frekvencaми ter z izbranimi citati iz zapisov analiziranih poročil.

Rezultati in razprava

V preglednici 1 so predstavljeni izsledki raziskave s frekvencaми kategorij in podkategorij, ki kažejo na pomen učenja s pomočjo umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Na osnovi zapisov v evalvacijskih poročilih smo prepoznali šest različnih kategorij: nove umetniške izkušnje, sporazumevalne zmožnosti, znanje in refleksijo, medosebne odnose, čustva in osebnostno rast ter ustvarjalnost.

Med vsemi kategorijami je bila najpogostejša »nove umetniške izkušnje« (189 zapisov). Znotraj navedene kategorije so bile opredeljene vsebine, ki smo jih opredelili s podkategorijami, med katerimi je bila najpogostejša »aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo« (68 zapisov), kar lahko ponazorimo z naslednjimi dobesednimi zapisi učiteljev v osnovni šoli:

Učenci so pridobili odlično umetniško izkušnjo, še posebno zato, ker so

Preglednica 1 Pogostost posameznih kategorij in podkategorij, ki kažejo na pomen učenja s pomočjo umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli

Kategorije in podkategorije pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj	(1)	(2)	(3)	(4)
I Nove umetniške izkušnje				
1 Aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo	30	27	11	68
2 Sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov	11	21	6	38
3 Novi pristopi/nove oblike dela	12	17	2	31
4 Interes za umetniško izkušnjo	6	6	3	15
5 Vrednotenje umetniških jezikov	12	2	0	14
6 Povezovanje in sodelovanje VIZ s širšim okoljem (umetniki, kult. ust.)	12	1	0	13
7 Sodelovanje s starši v novih umetniških izkušnjah	10	0	0	10
Skupaj	93	74	22	189
II Sporazumevalne zmožnosti				
8 Izražanje in komunikacija v umetniških jezikih	24	21	4	52
9 Izražanje lastnega mnenja	2	5	11	18
11 Uporaba/tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravih sporočil	9	2	6	17
12 Boljše razumevanje drugih ljudi	0	4	6	13
13 Pozornejše opazovanje in boljše razumevanje medosebnih odnosov	6	4	0	10
14 Pozornejše poslušanje sogovornika	2	4	3	9
10 Dajanje pobud	1	3	0	4
Skupaj	44	43	30	123
III Znanje in refleksija				
15 Razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju	0	23	10	33
16 Refleksija in evalvacija	9	13	3	25
17 Zanimanje (interes) za učno snov	3	14	7	24
18 Vseživljenjsko učenje (vzgojiteljev, učiteljev in umetnikov)	8	10	3	21
19 (S)poznavanje domače in tuje kulturne dediščine	2	0	1	3
Skupaj	22	60	24	106

Nadaljevanje na naslednji strani

se večinoma prvič srečevali z animacijo lutk in sodelovanjem v lutkovni predstavi.

Frontalno upodobitev so učenci izdelali zelo hitro, profil pa jim je povzročal več težav, ugotovili so, da sprememba na eni strani povzroči spremembo tudi na drugi, ter tako spoznali pomen »dialoga« med kiparjem in nastajajočo kiparsko formo.

Dijaki so doživljali sebe in svoje telo v prostoru in v odnosu do dru-

Preglednica 1 Nadaljevanje s prejšnje strani

Kategorije in podkategorije pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj	(1)	(2)	(3)	(4)
IV Medosebni odnosi				
20 Medsebojni odnosi v skupini (npr. sodelovanje, strpnost, zaupanje)	11	24	2	37
21 Boljše vključevanje v družbo vrstnikov/sošolcev	13	6	0	19
22 Pozitivna klima v skupini	9	6	2	18
23 Vzpostavljanje odnosa z umetniki	8	5	3	16
24 Vključevanje v širše družbeno okolje	3	3	0	6
25 Reševanje konfliktov v skupini	3	2	0	5
26 Vzpostavljanje odnosa s starši	3	0	0	3
Skupaj	50	46	7	104
V Čustva in osebnostna rast				
27 Dobro počutje	7	33	6	46
28 Zaupanje vase	7	9	1	17
29 Sproščenost	7	6	2	15
30 Poznavanje sebe	6	3	1	10
31 Spoprijemanje z osebnimi težavami	6	2	0	8
Skupaj	33	53	10	96
VI Ustvarjalnost				
32 Ustvarjalnost otrok, učitelja, dejavnosti	7	9	0	17
33 Ustvarjalno izražanje	3	5	3	11
35 Ustvarjalno učno okolje	0	1	0	1
Skupaj	10	15	3	29

Opombe Naslovi stolpcev: (1) vrtec, (2) osnovna šola, (3), srednja šola, (4) skupaj.

gega – pri tem so razvijali element plesa v prostoru in ustvarjali oblike simetrije. Pridobili so izkušnjo, kako lahko prostor preoblikuje nas (naša telesa) in kako lahko mi sooblikujemo prostor s pomočjo naših teles.

Znotraj podkategorije »sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov« (38 zapisov) izpostavljamo zapise:

V moj spomin so se vtisnile podobe dijakov, ki so na nenavaden način, razporejeni po šolskih hodnikih, stopnicah, klopeh, »zapravljali čas«, s pogledi, uprtimi v visoke stropove, ki jih mogoče večino časa niti ne opazijo. Dvig pogleda nad horizont prinese upanje. Jaz sem uživala kot njihova gledalka. [Umetnica]

Počutim se kot del prostora na najboljši možni način, četudi kot predmet, sem v kontroli. [Dijakinja]

Spoznali smo, da je lahko učenje z umetnostjo zabavno, poučno, zanimivo, spodbudno, kratka, zelo pozitivno smo vsi skupaj doživljali naša srečanja. [Učiteljica v osnovni šoli]

Prav tako so umetniške jezike pozitivno doživljali otroci v vrtcu, kar je razvidno iz dobesednega zapisa otroka:

Sem dal [kipec] kar na sonce, da se prej posuši. Ni treba, da ga Urša [kiparka] odnese.

Iz zapisa je razvidno, da je bil deček tako navdušen nad svojim kipom, da ga je želel odnesti domov še pred žganjem. Prav tako je pozitivno doživljanje po umetniški izkušnji izrazila deklica iz vrtca:

Všeč mi je bilo, ko smo plesali balet, ko smo delali drevo z rokami, ko smo pokazali moč.

Podkategorijo »novi pristopi/nove oblike dela« (31 zapisov) lahko ponazorimo z naslednjimi dobesednimi zapisi:

Umetnikove predloge, sem vnašala v svoje delo. [...] Otroci so podajali svoja mnenja, ki smo jih posredovali umetniku, ta pa jih je upošteval pri pripravi ustreznih instrumentov. [Vzgojiteljica]

Učenci so spoznavali nov način učenja učnih vsebin preko ustvarjalnega giba. [Učiteljica v osnovni šoli]

Svojo nalogo sem videl kot organizatorja nastajajočega zvočnega kaosa, ki je mnoštvo idej usmerjal in ga vodil k načrtanemu cilju. Otroci so v glasbenem delu projekta sami odkrili zanimive zvočne kombinacije, ki smo jih skupaj uredili, aranžirali in oblikovali v zvočno spremljavo glasbene pravljice. Ključen moment procesa je bilo njihovo avtorstvo ustvarjene glasbe, saj so jo tako ponotranjili in do nje vzpostavili neposredni osebni odnos. [Umetnik]

V evalvacijskih zapisih so bile zastopane tudi podkategorije: »aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo«, »sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov«, »novi pristopi/nove oblike dela«, »interes za umetniško izkušnjo«, »vrednotenje umetniških jezikov«. Zanimivo pa je, da sta bili predvsem v vrtcu (in ne v šoli) vključeni tudi podkategoriji »povezovanje in sodelovanje VIZ-ov s širšim okoljem (umetniki, kulturnimi ustanovami)« in »sodelovanje s starši v novih umetniških izkušnjah«. To morda na-

kazuje, da so bili vzgojitelji v svojih evalvacijah pozornejši na pomen povezovanja vrtca z okoljem in s starši kot učitelji.

Na splošno so omenjeni rezultati na področju pridobivanja novih umetniških izkušenj spodbudni, saj je bil eden od ključnih ciljev projekta SKUM spoznavanje različnih umetniških jezikov in novih oblik dela, ki v otrocih in mladostnikih, pa tudi pri učiteljih in ostalih sodelujočih v procesu umetniške izkušnje, vzbudijo interes za umetnost in njeno vrednotenje. Z dobljenimi rezultati se skladajo tudi ugotovitve Krofliča (2007), ki je poudaril, da vnašanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces udeležene spodbudi tako k pridobivanju novih informacij o določenih umetniških vsebinah kot k aktivnejšemu vključevanju v umetniške dejavnosti.

Vzgojitelji in učitelji so v evalvacijski poročila pogosto vključevali področje »sporazumevalnih zmožnosti« (189 zapisov), ki je bilo v rezultatih druga najpogostejša kategorija. Podrobnejša analiza je pokazala, da je bila v zapisih najpogostejše izpostavljena podkategorija »izražanje in komunikacija v umetniških jezikih« (52 zapisov). Med dobesednimi zapisi sta bili tudi mnenji:

Tekom gibalnih delavnic so učenci razvijali predvsem zmožnost nebesednega sporazumevanja, napredek pa je bil opažen tudi pri besednem izražanju. [Učiteljica v osnovni šoli]

Sporazumevalne zmožnosti dijakov so se tako okrepile na besedni in nebesedni ravni. Na besedni ravni so pridobili določeno izrazje iz umetnostnozgodovinske in zgodovinske terminologije. To jim je razširilo besedni zaklad in zmožnost dialoga ali argumentiranja v določeni situaciji. [Učiteljica v srednji šoli]

V kategoriji sporazumevalnih zmožnosti so bile zastopane tudi druge podkategorije: »izražanje lastnega mnenja«, »uporaba/tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravih sporočil«, »boljše razumevanje drugih ljudi«, »pozornejše opazovanje in boljše razumevanje medosebnih odnosov«. Analiza evalvacijskih poročil je torej pokazala, da smo v projektu SKUM z oblikovanimi vsebinami in načinom dela spodbudili različne sporazumevalne zmožnosti udeležencev v umetniški izkušnji, predvsem pa sporazumevanje skozi različne umetniške jezike oziroma skozi različne umetnostne zvrsti (npr. likovno, glasbeno, plesno, lutkovno). Rezultati so spodbudni, saj je bilo razvijanje sporazumevalnih zmožnosti otrok/mladostnikov eden od temeljnih ciljev projekta.

Analiza je pokazala tudi na pomen umetniških izkušenj na področju »znanja in refleksije« (106 zapisov), ki se je pokazalo kot tretja najpogostejša kategorija. Med dobesednimi zapisi je bil zapis učiteljice v srednji šoli:

Na področju zgodovine so utrdili svoje znanje v avtentičnem okolju, v katerem so neposredno doživeli najlepše arhitekturne in likovne pričevalce renesančne dobe in mesta Firenc. Proces jim je omogočil razviti odgovoren in radoveden odnos do vsebine, do katere so njihovi predhodniki pristopali nezainteresirano in zdolgočaseno. To ja za nas največji in najpomembnejši doseženi cilj.

Pomen sprotne refleksije procesa umetniških izkušenj izpostavlja tudi zapis umetnice:

Ob vsaki dejavnosti (likovni, gibalni, gledališki, glasbeni) so imeli učenci najprej diskusijo, pogovor oziroma izmenjavo mnenj. Vsak učenec je imel možnost izraziti svoje videnje, ki je omogočilo graditev ter usvajanje znanj na podlagi že usvojenih. Vedno se je pojavilo veliko predlogov, kaj vse bi lahko spremenili, izboljšali. Umetniki so v delo ves čas vključevali mnenje učencev, vključevali so njihove izdelke in ob tem je nastajala umetniška predstava.

Znotraj omenjene kategorije so se zapisi najpogosteje nanašali na podkategorijo »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju« (33 zapisov). Med dobesednimi zapisi so bili zapisi:

Napredek je bil opažen tudi na vseh neumetniških področjih, ki so bila vključena v delo preko ustvarjalnega giba (slovenski jezik, matematika, naravoslovje, družba). Učenci so bolje razumeli snov, obravnavano na tovrstni način. [Učiteljica v osnovni šoli]

Pri njenih delavnicah [govori o plesni umetnici, op. a.] razmišljajo tudi možgani. [Učenec]

S celotnim procesom, ki je temeljil na spoznavni in doživljajski ravni in so ga dijaki preverili še v avtentičnem okolju Firenc, so dijaki poglobili in osvežili usvojeno znanje ter ga razširili z novo izkušnjo, spoznanji in vedenji. S tem smo dosegli zastavljeni cilj. [Učiteljica v srednji šoli]

Medpodročno povezovanje je pogosto zajeto v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu in šoli, pri čemer so izsledki raziskave pokazali, da je podkategorija »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju« vključena le v evalvacijskih poročilih osnovnih in srednjih šol, ne pa v vrtcih. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko predpostavimo,

da so predvsem učitelji v šoli v večji meri načrtno izpostavili, da je medpredmetno povezovanje pomembno za doseganje učnih ciljev na področju znanja in razumevanja, vzgojitelji pa so temu namenjali manj pozornosti.

Zapisi s področja »znanja in refleksij« so poleg medpodročnega/medpredmetnega povezovanja vključevali tudi druge podkategorije, kot so: »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju«, »refleksija in evalvacija«, »zanimanje (interes) za učno snov« in »(s)poznavanje domače in tuje kulturne dediščine«, pri vzgojiteljih, učiteljih in umetnikih pa je bila poudarjena tudi podkategorija »vseživljenjsko učenje (vzgojiteljev, učiteljev in umetnikov)«. Iz omenjenih rezultatov je moč razbrati, da je bilo v refleksijah vrtcev in osnovnih ter srednjih šol zajeto pridobivanje znanj in izkušenj ne le otrok/mladostnikov, ampak tudi odraslih udeležencev (vzgojitelji, učitelji, umetniki), kot ilustrira dobesedni zapis učiteljice:

Pridobljene izkušnje me bodo gotovo vzpodbudile, da bom v bodoče vpeljala v pouk, ali v šolo na daljavo, podobne gibalne naloge ter tako poskrbela, da bom širila pridobljena znanja in izkušnje.

Skladno z rezultati naše raziskave tudi druge ugotovitve (Council Recommendation on Key Competences For Lifelong Learning 2018) kažejo, da vključevanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces prispeva k razvoju kompetenc za vseživljenjsko učenje.

Med navedenimi kategorijami je bila četrta najpogostejša kategorija »medosebni odnosi« (104 zapisov). Znotraj nje so bile v evalvacijskih poročilih najpogostejše izpostavljene vsebine, ki smo jih uvrstili v podkategorijo »medosebnih odnosov v skupini (npr. sodelovanje, strpnost, zaupanje)« (37 zapisov). Med dobesednimi zapisi v evalvacijskih poročilih so bili tudi zapisi:

Vnašanje konkretne izkušnje je zelo prispevalo k medosebnim odnosom v skupini. [...] Otroci so skozi projekt postali strpnejši drug do drugega. Kot že omenjeno, so začutili pripadnost skupini. [...] Čutili so, da si vsi člani projekta med seboj zaupamo ter da so prisotni spoštljivi odnosi med nami. [Vzgojiteljica]

Vsi vpleteni poudarjajo še socialno plat projekta, saj je tekom zaprtja javnega življenja, prikovanosti pred zaslone in osebnih stisk ravno s pomočjo nove tehnologije omogočil sproščeno, a vendar usmerjeno in vodeno, poučno in sproščujoče druženje ter socialno bližino in interakcijo. Večina otrok je bila navdušena nad delitvijo v skupine in skupinskim ustvarjanjem. [Umetnik v osnovni šoli]

Bistvene spremembe, ki sem jih opazila, so bile, da smo z dijaki odpirali teme, ki jih sicer ne bi: [...], o odnosih znotraj razreda, da jih je to povežalo. Sploh pri dijakih, za katere si ne bi mislila, da kažejo tako občutljivost oziroma da so se o tem sploh pripravljeni pogovarjati. [Učiteljica v srednji šoli]

Zapisi so se nanašali tudi na druge podkategorije, kot so »boljše vključevanje v družbo vrstnikov/sošolcev«, »pozitivna klima v skupini«, »vzpostavljane odnosa z umetniki«, »vključevanje v širše družbeno okolje«, »reševanje konfliktov v skupini« in »vzpostavljane odnosa s starši«. Zanimivo je, da so bile navedene podkategorije manj pogosto zastopane v evalvacijskih poročilih srednjih šol kot v vrtcu in osnovni šoli, zato je vprašanje, zakaj nanje nekateri poročevalci niso bili pozornejši.

V evalvacijskih poročilih je bila izpostavljena tudi kategorija »čustev in osebnostne rasti« (96 zapisov). Ta je v največji meri vključevala podkategorijo »dobro počutje« (46 zapisov) pa tudi podkategorije »zaupanje vase«, »sproščenost«, »poznavanje sebe« in »spoprijemanje z osebnostnimi težavami«. Med dobesednimi zapisi v sklopu podkategorije »dobrega počutja« navajamo zapise:

Učenci so ob izvedbah različnih nalog projekta pogosto izrazili in izkazali svoje navdušenje, veselje in uživanje. Jasno so pokazali, da bi si takšnega ustvarjanja želeli še več. [Učiteljica v osnovni šoli]

Učenci so preko lutke lahko intenzivneje izražali čustva. [Učiteljica v osnovni šoli]

Prvih 15 minut se mi je zdela delavnica popolnoma nesmiselna, ko pa smo se začeli gibati in sodelovati s sošolci, sem se popolnoma sprostila in uživala v renesansi. [Dijakinja]

Všeč mi je bilo, ko smo plesali, počutila sem se zelo lepo. Rada plešem, ko se držimo za roke. [Deklica iz vrtca]

Umetniška izkušnja se kaže kot eden temeljnih pedagoških »medijev« za vstop v ključne izkušnje oziroma doživljanje učencev/dijakov (Krofič 2007). Ugotovitve različnih raziskovalcev (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol 2021; Campbell, Connell in Beegle 2007; North, Hargreaves in O'Neill 2000; Sangiorgio 2020) kažejo na pomen umetniških dejavnosti za spodbujanje pozitivnih čustev in medosebnih odnosov med otroki ter mladostniki. Različni raziskovalci (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol 2021; Diaz, Donovan in Pascale 2006; Pramling Samuelsson idr. 2009; Sangiorgio 2020) so tudi ugotovili, da so se učenci ob

umetniškem ustvarjanju bolj sprostiti, vključevanje umetnosti v poučevanje pa je izboljšalo medosebne odnose med njimi in spodbudilo njihovo boljše razumevanje sebe, ožjega ter širšega okolja.

Analiza evalvacijskih poročil je pokazala, da so bile umetniške izkušnje prepoznane tudi na področju spodbujanja »ustvarjalnosti« (29 zapisov). Znotraj te kategorije se je kot najpogostejša podkategorija pokazala »ustvarjalnost otrok, učitelja, dejavnosti« (17 zapisov). Med dobresednimi zapisi so bili naslednji:

Zelo lepo je bilo videti otroke, ki z zanimanjem raziskujejo njim nov material, ki v njih sproža neverjetno domišljijo. Ob vsakem posegu v material so občutili spremembo in dobili nove asociacije in ideje. [Umetnica v vrtcu]

Svoje ideje so učenci ustvarjalno uporabljali za zvočno odslikavo bistvenih vsebinskih akcentov literarnega dela. [Učiteljica v osnovni šoli]

Zdi se mi, da sem dobila občutek, da lahko na stvari gledam s popolnoma drugačne perspektive. [Dijakinja]

Med ostalimi podkategorijami sta bili tudi »ustvarjalno izražanje« in »ustvarjalno učno okolje«. Pri vnašanju različnih umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces je pomembno, da vsi sodelujoči v umetniškem procesu (npr. umetnik, učitelj in učenci) izmenjujejo različne ideje, oblikujejo nove ideje in se učijo drug od drugega. Udeleženci umetniške izkušnje lahko spoznavajo, da se skozi umetnost lahko izrazimo na različne načine, ki jih skozi umetniški proces lahko spreminjamo (Geršak idr. 2018). Otroci/mladostniki lahko tovrsten način nastajanja dela vnašajo v svoje razmišljanje in delovanje tudi na drugih področjih, ki niso povezana z umetnostjo.

Rezultate tokratne raziskave, ki smo jih pridobili na osnovi evalvacijskih poročil v vrtcu, osnovni in srednji šoli, lahko primerjamo z rezultati ene od predhodnih raziskav (Geršak idr. 2022), ki smo jo izvedli z učitelji osnovnih in srednjih šol v začetni fazi projekta SKUM. V predhodni raziskavi smo z vprašalniki ocenili, kakšen pomen učitelji pripisujejo vključevanju umetniških dejavnosti za različna področja delovanja učencev in dijakov. Rezultati raziskave v začetni fazi projekta so pokazali, da sodelujoči učitelji osnovnih in srednjih šol največji pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces pripisujejo pri ustvarjanju prijetne razredne klime, sproščenosti, ustvarjalnosti in dobrega počutja (Geršak idr. 2022). V primerjavi z rezultati v začetni fazi projekta je tokratna raziskava pokazala največji pomen vključevanja umetniških dejavnosti na področju novih umetniških izkušenj in sporazume-

valnih zmožnosti. Razlike med obema raziskavama so se verjetno pokazale zato, ker smo ju izpeljali v različnih fazah izvajanja projekta, za ugotavljanje pomena umetniških izkušenj uporabili različne metode (vprašalnik in analiza evalvacijskih poročil), prav tako je analiza evalvacijskih poročil vključevala različne vzgojno-izobraževalne kontekste (vrtec, osnovna in srednja šola), v evalvacije pa so bili poleg vzgojiteljev in učiteljev vključeni tudi umetniki pa tudi refleksije otrok/mladostnikov in njihovih staršev.

Sklep

Vsebinska analiza zaključnih evalvacijskih poročil projektnega dela SKUM, s katero smo preučevali pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih in šolah, je pokazala, da so (so)ustvarjalci projekta poudarjali različna področja delovanja: nove umetniške izkušnje, spoznavne zmožnosti, znanje in refleksijo, medosebne odnose, čustva in osebnostno rast ter ustvarjalnost. Nekatera od področij, ki smo jih v kvalitativni analizi evalvacijskih poročil opredelili s kategorijami in podkategorijami, so bila bolj izpostavljena (pridobivanje novih umetniških izkušenj in razvoj spoznavnih zmožnosti), druga manj (spodbujanje ustvarjalnosti).

Izsledki raziskave kažejo, da vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka v sodelovalnem delu med vzgojitelji, učitelji in umetniki, vzpostavlja pogoje za umetniške izkušnje, v katerih udeleženci doživljajo in prepoznavajo pomen umetnosti ter ponotranjajo njene vrednote. Skozi proces umetniškega doživljanja in izražanja razvijajo vrsto področij delovanja, kar se je pokazalo tudi v rezultatih projekta SKUM.

Zavedamo se, da pričujoča raziskava temelji na evalvacijskih poročilih, ki so jih napisali (so)ustvarjalci umetniških izkušenj. Zato so dobljeni rezultati lahko pozitivno pristranski, saj so bili poročevalci morda usmerjeni predvsem v pozitivne pomene umetniških izkušenj. Po drugi strani pa je lahko ravno umetniška izkušnja (so)udeleženi prispevala k boljšemu razumevanju umetniških dejavnosti. Ob tem je tudi pomembno, da evalvacijska poročila odražajo mnenja vseh sodelujočih, tj. otrok, mladostnikov, vzgojiteljev, učiteljev, umetnikov, predstavnikov kulturnih ustanov in tudi staršev sodelujočih otrok. Evalvacije kažejo, da so projektne dejavnosti presegle okvir vzgojno-izobraževalnega okolja in vzpostavile zavedanje pomena umetnostnih dejavnosti v širšem družbenem okolju.

Skladno z izsledki vrste domačih (Denac idr. 2011; Sicherl Kafol idr. 2015; Sicherl Kafol in Denac 2020) in tujih raziskav (Ijdens, Bolden in Wagner 2018) ugotavljamo, da umetniške izkušnje pomembno prispevajo k doživljanju in izražanju v umetnostnih jezikih kakor tudi k ostalim področjem posamezni-

kovega razvoja. (So)udeleženi v projektu so ocenili, da tak način dela prispeva k njihovemu učenju, medosebnim odnosom v skupini in izražanju čustev. Pogosto so izpostavili, da so se ob umetniških dejavnostih dobro počutili in skozi ustvarjalne dejavnosti čutili zadovoljstvo ter zaupanje vase. Novi pristopi, ki so jih učitelji in vzgojitelji razvijali skozi sodelovalno delo z umetniki, so razširjali strategije poučevanja in učenja na področju umetnostnih jezikov kakor tudi pri medpredmetnem povezovanju z ostalimi neumetnostnimi področji. Otroci in mladostniki so skozi umetniške izkušnje poglobljali doživetja in izkušnje na področju aktivnega raziskovanja ter avtentičnega učenja.

Ugotovitve raziskave tudi kažejo, da se ob vključevanju umetniških dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces spremenijo tako sprejemanje in doživljanje umetnosti kot proces učenja in poučevanja. Zato je pomembno, da se učitelji in vzgojitelji v okviru formalnega ter neformalnega izobraževanja usposablajo za vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalno delo. V bodoče naj bi sodelovanje delavcev na področju vzgoje in izobraževanja ter umetnosti postalo stalnica, ki bi bila opredeljena tudi v učnih programih na vseh stopnjah izobraževanja. Skladno z izsledki vrste raziskav (Bamford 2009; Holden in Button 2006; *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010; Taggart, Whitby in Sharp 2004; UNESCO 2006) namreč ugotavljamo, da bi bila za kakovostnejšo kulturno-umetnostno vzgojo potrebna širša in boljša mreža partnerstev med vzgojno-izobraževalnimi ter kulturnimi ustanovami in umetniki kakor tudi nadaljnje usposabljanje strokovnih delavcev na področju kulturno-umetnostne vzgoje.

Literatura

- Anttila, E., in C. Svendler Nielsen. 2019. »Dance and the Quality of Life at Schools: A Nordic Affiliation.« V *Dance and the Quality of Life*, ur. K. Bond, 327–345. Cham: Springer International.
- Baloh, B. 2020. »Mnenja vzgojiteljev o razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu.« V *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*, ur. J. Vogel, 185–193. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bamford, A. 2009. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. 2. izd. Münster: Waxmann.
- Bellisario, K., L. Donovan in M. Prendergast. 2012. *Voices from the Field: Investigating Teacher's Perspectives on the Relevance of Arts Integration in their Classrooms*. Cambridge, MA: Lesley University.
- Bešter Turk, M. 2011. »Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine.« *Jezik in slovstvo* 56 (3–4): 111–129.
- Brdnik Juhart, P., in B. Sicherl Kafol. 2021. »Music Teachers? Perception of Music Teaching at the Stage of Early Adolescence.« *CEPS Journal* 11 (3): 97–118.

- Burdette, M. 2011. »Arts Integration: The Authentic Context for 21st Century Learning.« The Southeast Center for Arts Integration. <https://centerforartsintegration.org/articles/arts-integration/>.
- Cambell, P. S., C. Connell in A. Beegle. 2007. »Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School.« *Journal of Research in Music Education* 5 (53): 220–236.
- Cergol, S. 2003. »Kakovost v šoli – učna klima.« *Educa* 9 (4): 17–30.
- Chand O'Neal, I. 2014. *Selected Findings from the John F. Kennedy Centre's Arts in Education Research Study: An Impact Evaluation of Arts-Integrated Instruction through the Changing Education Through the Arts (CETA) Program*. Washington, DC: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Council Recommendation of May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. 2018. *Official Journal of the European Union*, št. C 189: 1–13.
- DICE Consortium. 2010. *Making a World of Difference: A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*. DICE Consortium.
- Denac, O., B. Čagran, J. Žnidaršič in B. Sicherl-Kafol. 2011. »Arts and Cultural Education in Slovenian Primary Schools.« *The New Educational Review* 24 (2): 121–132.
- Diaz, G., L. Donovan in L. Pascale. 2006. »Integrated Teaching through the Arts.« Prispevek predstavljen na UNESCO World Conference on Arts in Education, Lizbona, 8. marec. https://www.researchgate.net/publication/237382996_Integrated_Teaching_through_the_Arts.
- Geršak, V. 2016. »Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Geršak, V., U. Podobnik, Č. Frelih in N. Jurjevič. 2018. *Gib in njegova sled: učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V., H. Korošec, U. Podobnik, S. Prosen, B. Sicherl-Kafol in H. Smrtnik Vitulič. 2022. »Pogled učiteljev na pomen integracije umetnosti na različnih področjih delovanja učencev in dijakov.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 32–37.
- Holden, H., in S. Button. 2006. »The Teaching of Music in the Primary School by the Non-Music Specialist.« *British Journal of Music Education* 23 (1): 23–38.
- Ijdens, I., in E. Wagner. 2018. »Quality of Arts Education.« V *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol. 5, *Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*, ur. I. Ijdens, B. Bolden in E. Wagner, 151–173. Münster: Waxmann.
- Ijdens, I., B. Bolden in E. Wagner, ur. 2018 *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol. 5, *Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*. Münster: Waxmann.
- Jeler, M., G. Kamnikar in V. Geršak. 2021. »Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi

- njeni učenci – aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo.« *V Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti; zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje; 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, Maribor*, ur. S. Sečak, 47–58. Maribor: AMEU – ECM, Alma Mater Press.
- Korošec, H., in M. Batistič Zorec. 2020. »The Impact of Creative Drama Activities on Aggressive Behaviour of Preschool Children.« *Research in Education* 108 (1): 62–79.
- Krek, J., T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger. 2007. *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. 2007. »Vzgojna vrednost estetske izkušnje.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 12–30.
- . 2019. »Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« *V Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. Skubic Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. 2010. EACEA P9 Eurydice. Prev. P. Plevnik. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- McCarthy, K. F., E. H. Ondaatje, L. Zakaras in A. Brooks. 2004. *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mundet-Bolos, A., N. Fuentes-Pelaez in C. Pastor. 2017. »A Theoretical Approach to the Relationship Between Art and Well-Being.« *Revista de cercetare si interventie sociala* 56 (2): 133–152.
- North, A. C., D. J. Hargreaves in S. A. O'Neill. 2000. »The Importance of Music to Adolescents.« *British Journal of Educational Psychology* 70 (2): 255–272.
- Overby, L. Y. 2014. »Student Reflections: The Impact of Dance Integration.« *V Dance: Current Selected Research*, ur. L. Y. Overby in B. Lepczyk, 182–194. New York: AMS Press.
- Pangrčič, P. 2006. »Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo.« *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 21 (2): 55–69.
- Pramling Samuelsson, I., M. Asplund Carlsson, B. Olsson, N. Pramling in C. Wallerstedt. 2009. »The Art of Teaching Children the Arts: Music, Dance and Poetry with Children Aged 2–8 Years Old.« *International Journal of Early Education* 17 (2): 119–135.
- Sangiorgio, A. 2020. »A Manifesto for Creative Interaction in Music Education.« *V Creative Interactions: Dynamic Processes in Group Music Activities*, ur. A.

- Sangiorgio in W. Mastnak, 19–34. München: University of Music and Performing Arts Munich.
- Sicherl Kafol, B. 2001. *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- . 2007. »Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja.« V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. J. Krek idr., 112–130. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sicherl-Kafol, B., in O. Denac. 2020. »Creating and Performing Contemporary Music as a Way of Learning through Arts Partnership.« *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 22 (1): 95–112.
- Sicherl-Kafol, B., O. Denac in J. Žnidaršič. 2015. »Opinion of the Slovenian Pre-school Teachers about Arts and Cultural Education in Kindergarten.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 197:1317–1325.
- Taggart, G., K. Whitby in C. Sharp. 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project. Final report*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lizbona, 6.–9. marec 2006.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV.

The Importance of Artistic Experiences for the Educational Process in Kindergarten, Elementary School and Secondary School

The study focused on the importance of including artistic experiences in the educational process in the project Developing Communication Competences through Cultural-Arts Education, known as 'SKUM'. The analysis included four evaluation reports from kindergartens, six reports from elementary schools, and two reports from secondary schools. The material was subjected to qualitative analysis, which allowed identification of broader and narrower areas of significance in learning through arts experiences. The results revealed six areas of activity that were characteristic of the project participants: new artistic experiences (189 mentions), communication skills (123 mentions), knowledge and reflection (106 mentions), interpersonal relationships (104 mentions), emotions and personal development (96 mentions), and creativity (29 mentions). The results obtained show that through artistic experiences in the educational process, the participants recognized the importance of the arts for various areas of activity that were intended for development through the project.

Keywords: artistic experiences, communication skills, knowledge, interpersonal relationships, emotions